



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

ULB

Lernen mit, über und im Rahmen von Tags und Tagging : Medienpädagogische Perspektiven auf digitale Medien

Rau, Franco; Schaper, Sophie; Grell, Petra

(2020)

DOI (TUprints): <https://doi.org/10.25534/tuprints-00017197>

License:



CC-BY-NC-ND 4.0 International - Creative Commons, Attribution Non-commercial, No-derivatives

Publication type: Book Section

Division: 03 Department of Human Sciences

Original source: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/17197>

Lernen mit, über und im Rahmen von *#Tags* und *#Tagging*.

Medienpädagogische Perspektiven auf digitale Medien

FRANCO RAU, SOPHIE SCHAPER & PETRA GRELL

3.1 Einleitung

Die Diskussion über digitalen Medien wird in allgemein- und fachdidaktischen Diskursen nicht selten auf die Frage reduziert, wie mit digitalen Medien gelernt bzw. wie Lehr-Lernarrangements mit Hilfe digitaler Medien geplant und realisiert werden können. Medien werden in dieser Perspektive als Mittel bzw. als Werkzeug verstanden, mit denen die Hoffnung verbunden wird, das Lehren und Lernen zeitgemäßer, effektiver oder schlicht besser gestalten zu können. Neben dieser sehr eng gefassten mediendidaktischen Perspektive widmet sich die Medienpädagogik zwei weiteren Fragestellungen: Welche Möglichkeiten bietet das Lernen mit digitalen Medien für ein Lernen über digitalen Medien? Welche Reflexions- und Bildungspotenziale eröffnen digitale Medien? Medien sind in diesem Verständnis nicht nur Mittel, sondern auch Gegenstand des Lernens und können zugleich Räume und Anlässe für Bildungsprozesse schaffen (z.B. Ruge 2014). Das Ziel dieses Beitrages ist es, am Beispiel von Tags, Hashtags und Praktiken des Taggings einen Einblick in drei medienpädagogische Perspektiven zu geben, die sich zugespitzt formuliert als Lernen und Bildung mit, über und im Rahmen von digitalen Medien beschreiben lassen.

Ein zentrales Argument für eine mehrperspektivische Betrachtung von digitalen Medien im Zusammenhang mit (formalen) Lern- und Bildungsprozessen stellt das aktuelle bildungspolitische Leitbild eines Lernens mit und über (digitale) Medien dar. In

Betrachtung älterer Publikationen des BMBF (2010) und der KMK (2012) erfolgt die Verknüpfung des Lernens mit und über Medien vor dem Hintergrund der sich durch Medien eröffnenden Möglichkeiten und Chancen: „[D]urch ihr vielfältiges didaktisch-methodisches Potenzial“ können Medien, so die Argumentation der KMK (ibid.: 4) „als Motor und Motivator für das Lehren und Lernen in der Schule“ betrachtet werden. In aktuellen Publikationen (KMK 2016; BMBF 2016) wird die Leitidee des Lernens mit und über Medien zunehmend in Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff diskutiert. Aufgrund der Digitalisierung, so lautet beispielsweise die Argumentation der KMK (2016: 11) im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“, welche „alle Lebensbereiche und – in unterschiedlicher Intensität – alle Altersstufen umfasst, sollte das Lernen mit und über digitale Medien und Werkzeuge bereits in den Schulen der Primarstufe beginnen“. Im Fokus „Digitaler Bildung“ steht für das BMBF (2016: 10) „die Vermittlung digitaler Kompetenz, d. h. der Fähigkeit zur fachkundigen und verantwortungsvollen Nutzung digitaler Medien (digitale Bildung als Lehr- und Lerninhalt) als auch das Lernen mit digitalen Medien (digitale Bildung als Instrument)“. Die Formulierung des Lernens mit und über (digitale) Medien kann auf bildungspolitischer Ebene als konsensfähige Leitidee beschrieben werden, die integrativ in allen Unterrichtsfächern umgesetzt werden soll. Ein Lernen mit und über Medien im Schulunterricht zu ermöglichen, wird damit zur Aufgabe aller LehrerInnen erklärt.

Fragt man, wie angehende LehrerInnen auf ihre zukünftige Aufgabe vorbereitet werden, verdeutlicht sich die Relevanz einer mehrperspektivischen Betrachtung digitaler Medien. Ein Blick in aktuelle Rahmenpläne und Studienordnungen wirkt ernüchternd. In ihrer Analyse der bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) zeigen Kammerl u.a. (2011: 176) auf, dass die „von verbindlichen Vorgaben zur Förderung einer grundlegenden Medienbildung von Lehrerinnen und Lehrern über die gesamte Dauer ihrer Berufstätigkeit recht weit entfernt ist“. Zwar lassen sich „eher mediendidaktisch ausgerichtete[n] Standards“ identifizieren, doch fehlen laut Kammerl u.a. (ibid.: 176) zentrale Aspekte, wie z.B. „die Förderung von umfassender Medienkompetenz durch eine integrierte Medienerziehung und gezielte Förderung von Prozessen der Medienbildung“. Aus medienpädagogischer Perspektive müssen die Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften der KMK (2004) als einseitig bzw. als problematisch bezeichnet werden. Umso ernüchternder ist es, dass die Überarbeitung der Standards im Jahr 2014 diesbezüglich zu keinen Veränderungen führte. Diese Kritik trifft auch für die von der KMK (2008) formulierten „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ zu. In vereinzelten Fachprofilen lassen sich mediendidaktische Kompetenzen

als Zielformulierung identifizieren. Allerdings finden sich in den Bereichen „Fachwissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ keine expliziten Bezüge zu (digitalen) Medien. Vor dem Hintergrund des Leitbildes eines Lernens mit und über Medien erscheinen die Standards für die Lehrerbildung als aktualisierungsbedürftig und nur begrenzt geeignet, um angehende LehrerInnen auf die Komplexität ihrer zukünftigen Aufgaben zum Lehren und Lernen mit und über (digitale) Medien vorzubereiten.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, einen Einblick in medienpädagogische Perspektiven zu eröffnen, um so Orientierungsmöglichkeiten zum Lernen mit, über und im Rahmen von digitalen Medien zu schaffen. In exemplarischer Betrachtung von Tags, Hashtags und Praktiken des Taggings wird jeweils erläutert, wie die jeweilige Perspektive den Blick auf digitale Medien verändert. Dafür nähert sich der Beitrag zunächst den digitalen Praktiken des „Taggings“ sowie den Begriffen „Tags“ und „Hashtags“ in Form einer Phänomenbeschreibung. Daran anschließend wird in drei Kapiteln jeweils eine spezifische medienpädagogische Perspektive vorgestellt und exemplarisch erläutert. Unterschieden wird zwischen einer mediendidaktischen, einer medienerzieherischen sowie der Perspektive der strukturalen Medienbildung. In vergleichender Betrachtung der unterschiedlichen Betrachtungsweisen digitaler Medien wird skizziert, welche Aspekte jeweils sichtbar bzw. systematisch ausgeblendet werden. Dabei wird deutlich, dass digitale Medien mehr sind als digitale Werkzeuge.

3.2 Tags, Hashtags und Tagging

Einfach ausgedrückt ist *Tagging* eine Methode, um Webinhalte mit Hilfe von Schlagworten zu kategorisieren (z.B. Frohner 2010; Müller-Prove 2008). Zunächst beschreibt Tagging also eine Art und Weise, Inhalte aus dem World Wide Web mit Hilfe von Begriffen zu sortieren und zu ordnen. Ein *Tag* (englisch für Etikett, Schildchen) kann als das elektronische Äquivalent eines Post-Its bezeichnet werden (Müller-Prove 2008: 15). Der Tag dient hier als Schlagwort, Bezeichnung, Label oder Etikett, mit denen Menschen Inhalte aus dem Netz markieren. Technisch ausgedrückt bedeutet „Taggen eines Objektes“ die Erzeugung auf Systemebene eines „Datenbankeintrages, der die Relation zwischen dem Objekt, dem Tag-Label und dem Anwender ausdrückt“ (ibid. 2008: 16). Ferner weist Müller-Prove (ibid.: 17) darauf hin, dass Tags in der Regel als Hyperlink erscheinen, die auf ein oder mehrere Objekte verweisen. In Abgrenzung von Tags zur Annotation von digitalen Objekten stellt ein *Hashtag* ein Vernetzungsformat innerhalb

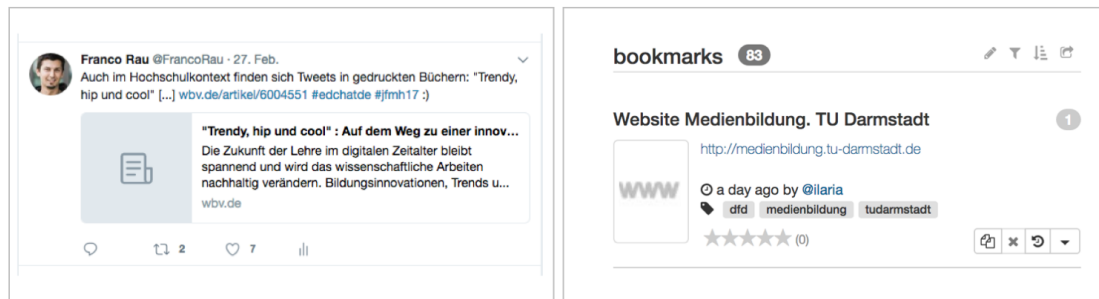


Abbildung 3.1: Verwendung der Hashtags [#edchatde](#) und [#jfmh17](#) im Rahmen eines Tweets (links) und Verwendung der Tags „dfd“, „medienbildung“ und „tudarmstadt“ für ein Lesezeichen (rechts).

verschiedener sozialer Medien¹ dar. Hashtags lassen sich formal als eine Kombination von einem Doppelkreuz/Raute und einem Tag bzw. einer frei gewählten Zeichenfolge beschreiben. Mit der Verwendung des #-Symbols im Rahmen eines Beitrages wird die danach folgende Zeichenkombination zu einem Hyperlink und der Beitrag wird den vergebenen Hashtags zugeordnet. Während Tags für bereits existierende digitale Objekte vergeben werden (z.B. in Form eines Bookmarks), sind Hashtags bereits Bestandteil eines digitalen Objektes (z.B. in Form eines Tweets). Das Vergeben von Tags und Hashtags erfolgt im Rahmen von sozialen Medien bzw. spezifischen Webdiensten.

Social Tagging oder auch Collaborative Tagging nennt man „den Prozess, bei welchem durch mehrere Anwender gemeinsam geteilter Inhalt („Shared Content“) mit Metadaten in Form von Schlagworten annotiert wird“ (Froher 2010: 16). Der individuelle Moment des Taggings wird dabei um eine soziale Komponente erweitert. Social Tagging stellt im Kontext des Internets „einen Ansatz zur gemeinschaftlichen Organisation komplexer und großer Datenmengen dar“ (Frohner 2010: 9). Die von Menschen vergebenen Tags „stellen dabei völlig frei gewählte Schlagworte bzw. Zeichenketten dar, mit Hilfe derer bestimmte Ressourcen erschlossen und organisiert werden, um sie später wieder zu finden“ (ibid.: 9). Das Soziale daran ist, dass zwar jedes einzelne Etikett der subjektiven Meinung eines einzelnen Users entspricht, die Vielzahl der Tags allerdings als „Kategorisierung einer lebendigen Gemeinschaft mit unterschiedlichen sozialen Strukturen“ entsprechen können (ibid.). Kennzeichnend dabei ist, dass diese Verschlagwortung nicht

¹In einem weiten Verständnis werden Soziale Medien im Folgenden als Webanwendungen verstanden, die (Gruppen-)Aktivitäten - im Sinne produktiver und (teil-) öffentlicher Interaktionen - unterstützen. Die Formulierung wird damit synonym zu Social Web-Anwendungen verwendet. Bekannte Beispiele für entsprechende Anwendungen sind Wikis und Blogs, aber auch Soziale Online Netzwerke wie Facebook oder Twitter. Für eine differenzierte Begriffsdefinition siehe auch Grell u.a. (2014: 16).

über eine kleine Gruppe von Experten geschieht, sondern „durch beliebig viele Nutzer, welche sich jeder Datenobjekte bedienen oder solche veröffentlichen“ (ibid.: 10). Beim Social Tagging handelt es sich also um ein soziales Strukturieren von Inhalten. Darüber hinaus ermöglicht Social Tagging auch weitere Effekte, z.B. das Bilden von virtuellen Gruppen aufgrund ähnlicher Verschlagwortungen.

Am Beispiel von *Social Bookmarking*-Anwendungen können die beschriebenen Merkmale des Social Taggings erläutert werden. Ein exemplarischer Social-Bookmarking-Dienst im wissenschaftlichen Kontext ist [BibSonomy](#). Für die Verschlagwortung von Open Educational Resources hat sich die Plattform [EduTags](#) etabliert. Social Bookmarking steht dabei begrifflich für den Prozess, „Lesezeichen“ für Webseiten (= Bookmarks), also das „Speichern“ der URL eines Web-Inhalts nicht individuell im Browser zu vollziehen, sondern stattdessen bei einem Social-Bookmark-Dienst auf einem Webserver. Dies eröffnet einerseits die Möglichkeit die Lesezeichen geräteunabhängig zu speichern und zu nutzen, andererseits auch die Option, die eigenen Bookmarks zu veröffentlichen und somit auch auf andere Lesezeichen-Sammlungen zuzugreifen (Golder u.a. 2006: 201). Bei der gespeicherten URL und dem Titel der Webresource können in der Regel beliebig viele Tags vergeben werden (Froher 2010: 41). Die soziale Komponente des Social Bookmarking eröffnet sich dadurch, dass die Bookmarks der anderen Menschen einsehbar und durchsuchbar sind. Dies geschieht u.a. auf Grundlage der Verschlagwortung. Weiterhin gibt es die Möglichkeiten, die populärsten Schlagworte – meist in Form einer *Tagcloud* – darzustellen, damit die User einen Überblick darüber erhalten, welche Themen aktuell sind (Golder u.a. 2006: 201).

Ein weiteres Beispiel der Anwendungsmöglichkeiten von Social Tagging kann an dieser Stelle anhand der Funktion der Hashtags im Microblogging-Service Twitter verdeutlicht werden. Bei Twitter kann neben der Funktion des persönlichen Adressierens (@FrancoRau) auch die Funktion des Hashtags (#Lehrerbildung) verwendet werden. So können alle öffentlich sichtbaren Tweets, die mit dem gleichen Hashtag versehen wurden, aus der Masse herausgefiltert und betrachtet werden. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Bezugnahme, der Eröffnung von Diskursen und des Dialogs - so z.B. die Entstehung des regelmäßigen Austauschs zwischen Lehrern und Lehrenden im deutschsprachigen Raum: [#edchatde](#)² Jeden Dienstagabend treffen sich Lehrende online, um über relevante Fragestellungen rund um Schule, Unterricht und Bildung zu diskutieren. Sie nutzen dabei einen gemeinsamen Hashtag, um die Fragen öffentlich zu stellen, individuelle Beiträge und Antworten sichtbar zu machen, die Beiträge am Ende der Diskussion zu bündeln und in Form eines Protokolls zu speichern. Darüber hinaus finden sich Hashtags

²<https://edchatde.wordpress.com>.

edit your bookmark post

general information

URL

This field is required.

title

This field is required.

Description

tags - describe the post

tags

space separated

recommendation jfmh web2.0 elearning lehrerbildung didaktik

tags

2004 2008 2009 2010 2011 2013
 allgemeine bildung blog blogs dfd
 didaktik dissertation ecer2014
 elearning evaluation experimente
 facebook franco gdcg
 handbuecher hochschule
 hochschullehre ingress jfmh
 jfmh2014 kmk kulturbildet lbm2014
 lehrerbildung lernen medien
 medienbildung medienpädagogik
 metaphern participation
 partizipation physikdidaktik
 politischebildung pragmatismus reflexion
 rene review schule socialsoftware
 sozialemedien studie web2.0
 web20

Abbildung 3.2: Verschlagwortung mit Tags via *Bibsonomy* (links) und Tagcloud bei *Bibsonomy* (rechts).

für Tagungen, z.B. wurde das Junge Forum für Medien und Hochschulentwicklung im Jahr 2016 unter dem Hashtag [#jfmh16](#) diskutiert.

3.3 Lernen mit Tags und Tagging

Das Lernen *mit* Tags und Tagging beschreibt im Rahmen dieses Beitrages die erste Sichtweise auf den Zusammenhang von (formalen) Lern- und Bildungsprozessen und (digitalen) Medien. Im Fokus dieser Perspektive steht die Frage, wie mit Hilfe von Medien begründete Lehr- und Lernziele erreicht sowie Lehr- und Lernaktivitäten angemessen

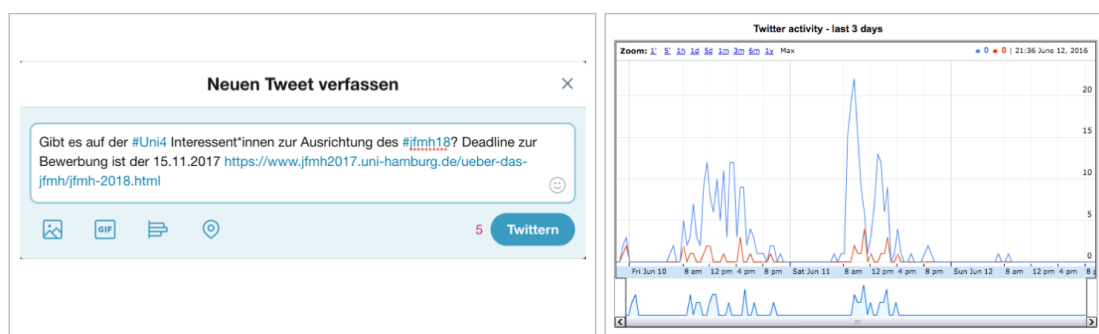


Abbildung 3.3: Verfassen eines *Tweets* mit dem Hashtag [#jfmh18](#) und [#uni4](#) (links) Visualisierung der Tweets zum Hashtag [#jfmh16](#) im Zeitraum der Tagung (rechts).

unterstützt werden können bzw. sollten. Diskutiert werden diese Fragestellungen u.a. im Kontext der Schule (Tulodziecki u.a. 2010), der Hochschullehre (Bücker u.a. 2017) sowie der Erwachsenenbildung (De Witt u.a. 2007). Medien werden in dieser Perspektive als Hilfsmittel für Lehr- und Lernaktivitäten betrachtet oder pointierter formuliert, als *Werkzeuge* zur Erreichung bestimmter Ziele verstanden. Diese eher funktionelle Betrachtungsweise wird nach Ruge (2014: 188) „klassischerweise als Mediendidaktik benannt“. Alternative Formulierungen sind u.a. „Lehren und Lernen mit Medien“ (Tulodziecki u.a. 2010: 73), „Lernen mit Medien“ (KMK 2016) oder „Pädagogik mit Medien“ (Ruge 2014: 188). Das Ziel der folgenden Ausführungen ist zunächst einen exemplarischen Einblick in die *mediendidaktische Perspektive* zu eröffnen und exemplarische Planungsmodelle zu skizzieren. Darauf aufbauend werden exemplarische Szenarien zur Verwendung von Social Tagging zur Unterstützung von selbstorganisiertem und kollaborativem Lernen skizziert.

3.3.1 Mediendidaktische Perspektive

Die Bearbeitung zentraler mediendidaktischer Fragestellungen erfolgt vor dem Hintergrund einer Vielzahl unterschiedlicher Bezugsdisziplinen. Beispielhaft benennt Kerres (2013: 40) Bezüge „zur Allgemeinen Pädagogik und Didaktik, zur Lern- und Medienpsychologie“ sowie „zur Medien- und Kommunikationswissenschaft“. Mit den jeweiligen fachspezifischen Hintergründen gehen zugleich unterschiedliche Akzentuierungen der Frage- und der Zielstellungen einher. Im Kontext kognitivistischer Lerntheorien formuliert Issing (2011) z.B. die Aufgabe der Mediendidaktik als „Beeinflussung des Lernens durch Instruktion mit Hilfe von Medien“ (ibid.: 29). Diese Aufgabe ist unter der Annahme formuliert, dass kognitive Prozesse beschreibbar sind und sich „von außen beeinflussen [lassen]“ (Issing (ibid.)). Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive steht für Süß u.a. (2010) die Frage im Mittelpunkt, „wie Medien bzw. Medienangebote zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele konzipiert und eingesetzt werden können bzw. sollten und wie Lehr-/Lern-Prozesse durch die Gestaltung oder den Einsatz von Medien optimiert werden können“ (ibid.: 150). Die Zielperspektive einer Optimierung pädagogischer Praxis durch den Einsatz von Medien wird von De Witt u.a. (2007: 11) noch zugespitzt. Aus ihrer Perspektive fragt die Mediendidaktik danach, „wie Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um Lehr- und Lernziele effektiv und effizient zu vermitteln“ (De Witt u.a. 2007: 11). Aus pädagogischer Perspektive lassen sich die Kategorien „Effektivität“ und „Effizienz“ aufgrund der damit einhergehenden Annahmen mit Kerres (2013) zugleich problematisieren. So lassen sich „Lernprozesse [...] nicht beliebig herstel-

len und durch ausgefeilte Technologien optimieren wie andere Produkte. Bildung kann, auch durch die beste Technik, nicht erzeugt werden, sondern sie kann nur ermöglicht werden“ (Kerres 2013: 80). Mit Hilfe einer mediendidaktischen Perspektive lassen sich nach Kerres (ibid.) nur begründet Angebote planen.

Die Beantwortung der praxisbezogenen Frage, wie digitale Medienangebote sowie digital gestützte Lehr-Lernsituationen geplant und entwickelt werden können, so dass diese zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen beitragen, kann vor dem Hintergrund der vielfältigen Bezugsdisziplinen als komplexe Herausforderung beschrieben werden. Als Orientierungshilfe zur Planung und Gestaltung von Lehr-Lernsituationen mit Medien für den Schulunterricht werden im Folgenden die mediendidaktischen Konzepte von Tulodziecki u.a. (2010) skizziert. Ein zentrales Kriterium ist für Tulodziecki u.a. (ibid.: 100) die Frage nach der „Passung“ zwischen Medienverwendung und Lehr-Lernsituationen. Neben der „Art des Lernens, das von den Lernenden erwartet wird“, berücksichtigen Tulodziecki u.a. (ibid.: 100f.) drei weitere Kriterien: „Grad der Festlegung des Lehr-Lernprozess durch die Mediennutzung“, „Agenten der Planung bzw. Vorplanung des unterrichtlichen Prozesses“ sowie „Aufgaben der Lehrperson“. Auf Basis dieser vier Kriterien wird eine analytische Unterscheidung fünf prototypischer Einsatzszenarien von Medien in Lehr-Lernkontexten möglich: „Lehrmittelkonzept“, „Arbeitsmittelkonzept, Bausteinkonzept, „Systemkonzept“ sowie „Lernumgebungskonzept“ (ibid.: 100).

Die vorgeschlagene analytische Unterscheidung soll dabei nicht den Eindruck erwecken, dass die verschiedenen Konzepte nur in Reinformen auftreten müssen. Diese Unterscheidung kann für die Planung digital gestützter Lehr-Lernsituationen vielmehr hilfreich sein, um sich bewusst zu machen, „welche Anforderungen an Lehrende und Lernende mit der jeweiligen Art der Medienverwendung verbunden sind und inwieweit die gewählte Form den Erfordernissen im Hinblick auf die Zielstellungen und Lernvoraussetzungen entspricht.“ (ibid.: 101ff.) Dabei sind nicht nur die von Tulodziecki u.a (ibid.) markierten Konzepte relevant, sondern auch die bereits von ihnen verwendeten Kriterien sind analytisch wertvoll.

Tulodziecki u.a. (ibid: 106f.) verwenden beispielsweise das Kriterium „Grad der Festlegung des Lehr-Lernprozess durch die Mediennutzung“ auch als Unterscheidungsmerkmal unterschiedlicher E-Learning-Angebote. Dabei werden „Lehr-“ und „Übungsprogramme“ von Tulodziecki u.a. (ibid.) als didaktisch stark vorstrukturierte Angebote beschrieben. Mit Hilfe vorab festgelegter Lehr- und Lernpfade wird es den Lernenden mit Hilfe entsprechender Programme ermöglicht, sich neue Inhalte zu erschließen oder bereits thematisierte Inhalte z.B. in Form von Aufgaben zu üben und zu festigen (ibid.: 106).

Medien- didaktisches Konzept	Grad der (Vorab-) Festlegung	Planungs- verantwortung	Grad der Selbst- steuerung Lernender	Aufgabe der Lehrperson / typische Lehrhandlung	Art des Lernens / typische Lernaktivität
Lehrmittel	gering	Lehrperson	gering	Planen, Auswählen, Darbieten, Kommentieren, Steuern des Unterrichts	rezeptiv, reaktiv, Informationen aufnehmen, Fragen beantworten
Arbeitsmittel	gering bis mittel	Lehrperson, Material- entwickler, Lernende	mittel bis gering	Bereitstellen, Einweisen, Anleiten, Beobachten, Beraten, Kontrollieren (falls Selbstkontrolle nicht möglich)	selbsttätig, Aufträge ausführen, Arbeitsmittel nutzen, ggf. gestalten, dokumentieren, präsentieren, ggf. selbst kontrollieren
Baustein	mittel	Lehrperson, externe Produzenten	gering bis mittel	Analyse, Kritik und Auswahl von Angeboten, Planung und Durchführung des begleitenden Unterrichts	rezeptives, reaktives, ggf. dialogisches und selbsttätiges Lernen in Vor- und Nach- bereitung, Informationen aufnehmen, Inhalte diskutieren
System	hoch	externe Produzenten	gering bis mittel	Entscheidung, Auswahl, ggf. Einweisung, Beobachtung, Beratung	rezeptives, reaktives und selbst- tätiges Lernen, Informationen entnehmen, Aufgaben bearbeiten, Ergebnisse sichern, Tests bearbeiten
Lernumgebung	gering	Lernende, Lehrperson, Material- entwickler	mittel bis hoch	Bereitstellung der Lernumgebung, Impulsgebung und Anregung, Sicherung wichtiger Lernphasen, Beobachten, Unterstützen, Beraten	selbstgesteuertes Lernen, ggf. mit Anregung durch die Lehr- person, ggf. eigenen Fragen oder Aufgabenstellungen formulieren, Ziele und Vor- gehensweisen bedenken bzw. vereinbaren Erkundungen durchführen, Problem lösen, Entscheidungen treffen, Stellungnahmen erarbeiten, Produkte gestalten, Arbeits- ergebnisse präsentieren und vergleichen, kommunizieren, kooperieren, kontrollieren, reflektieren

Tabelle 3.1: Gekürzte Zusammenfassung mediendidaktischer Konzepte von Tulodziecki u.a. (2010: 112).

Im Gegensatz dazu lassen sich digitale „Werkzeuge“ sowie „Kommunikations- und Kooperationsumgebungen“ nach Tulodziecki u.a. (ibid.: 106 f.) als Angebote beschreiben, „die keine oder nur wenige Festlegungen im Hinblick auf die Nutzungsform festlegen“. So sind „Werkzeuge“ sowie „Kommunikations- und Kooperationsumgebungen“ in der Regel nicht auf spezifische Inhalte festgelegt, sondern zeichnen sich durch ihre spezifischen Funktionen aus.

3.3.2 „Social Tagging“ als Werkzeug und Lernumgebung

Mit Hilfe der von Tulodziecki u.a. (ibid.) skizzierten Typen und Kriterien kann der Einsatz von Medien in Lehr- und Lernkontexten didaktisch geplant sowie analytisch betrachtet werden. Auf Basis der drei verschiedenen Szenarien zur Verwendung von Social Bookmarking-Anwendungen in Lehr- und Lernkontexten wird im Folgenden ein exemplarischer Einblick gegeben werden, in welcher Weise ein mediendidaktischer Blick auf das Phänomen Social Tagging erfolgt.

Individuelles Wissensmanagement mit Tags

Das erste Szenario kann als komplexe Form einer digital angereicherten Lernumgebung sowie zur Unterstützung zum selbstorganisierten Lernen verstanden werden. So können Social Bookmarking- und Social Tagging-Anwendungen sich als hilfreiche digitale Werkzeuge erweisen, „um Informationsquellen – Webseiten, Literatur, Lernressourcen usw. – zu sammeln und zu indexieren und um eigene Wissensnetze aufzubauen“ (Thilloßen u.a. 2015: 241). Für die Bearbeitung von wissenschaftlichen Recherchen, wissenschaftlichen Haus- oder Abschlussarbeiten bietet das digitale Verschlagworten den praktischen Nutzen, einen Überblick über verschiedene Rechercheergebnisse zu bieten. Wenngleich diese Form der Wissensorganisation nicht grundsätzlich neu ist, erscheint das digitale Verschlagworten vor dem Hintergrund zunehmend digitaler Arbeitsmaterialien und Datenbanken durchaus zeitgemäß. Wenn wir nicht direkt mit digitalen Volltexten und Multimediaobjekten arbeiten, lässt sich nach Heller zumindest eine URL finden, „in der das jeweilige Objekt (zum Beispiel das gedruckte Buch oder der Aufsatz aus einer gedruckten Zeitschrift) beschrieben wird, sodass wir anhand dieser URL das eigentliche Objekt später finden, wieder zuordnen oder zitieren können“ (Kretschmann u.a. 2013: 9). Mögliche Social Bookmarking-Anwendungen sind u.a. *BibSonomy* für wissenschaftliche Publikationen und Webinhalte sowie und *EduTags* für offene Lehr- und Lernmaterialien.

Neben dem skizzierten praktischen Nutzen wird dem Verschlagworten eigener Rechercheergebnisse zudem das Potenzial zugesprochen, inhaltliche und metakognitive Lern-

und Reflexionsanlässe zu schaffen. So weist Schiefner (2008: 75) darauf hin, dass Lernende im Rahmen des Verschlagwortens mit verschiedenen kognitiven Entscheidungen konfrontiert werden: „Sie müssen entscheiden, um was für eine Ressource es sich handelt? (Was ist es?), sie müssen herausfinden, um welches Konzept es sich handelt (Worum geht es?) und sie müssen ein Symbol resp. ein bzw. mehrere Begriffe dafür wählen (Set von Tags, die die Ressource repräsentieren).“ Die Auseinandersetzung mit diesen Entscheidungen kann zur inhaltlichen Reflexion anregen. Zudem versteht Schiefner (ibid.: 76) das Verschlagworten mit aufgabenbasierten Tags (z.B. #Lesen, #Zitieren, etc.) als „System der Aufgabenplanung“, welches metakognitive Orientierungshilfen bieten kann.

Kollaborative Recherche mit Social Bookmarking

Ein erweitertes Szenario zum individuellen Wissensmanagement bieten Social Bookmarking- und Social Tagging-Anwendungen durch die Möglichkeit, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten. Eine Möglichkeit Lernende zum inhaltlichen Austausch anzuregen, kann über die Aufgabenstellung einer kollaborativen Recherche erfolgen. Lernende können so einerseits eine gemeinsame Sammlung von relevanten Materialien erstellen und nach Kretschmann u.a. (2013: 11) „einfach und schnell darüber auf dem Laufenden bleiben, welche neuen Informationen gefunden worden sind“. Darüber hinaus kann das gemeinsame Verschlagworten gleicher Materialien einen Anlass bieten, die selbst verwendeten Schlagworte zu hinterfragen und im Rahmen der Gruppe ein gemeinsames Verständnis verschiedener Begriffe und Relevanzkriterien zu diskutieren. In diesem Kontext weisen Thilloßen u.a. (2015: 241) daraufhin, dass Prozesse des Verschlagwortens auch aus kognitionspsychologischer Perspektive den Lernprozess unterstützen.

Lerngemeinschaften und Soziales Entdecken mit Social Tagging

Als ein drittes Szenario zum Einsatz von Social Tagging zum Lehren und Lernen kann die Möglichkeit beschrieben werden, die Grenzen geschlossener Hochschulkurse zu überwinden. Unter dem Begriff „soziales Entdecken“ beschreiben Kretschmann u.a. (2013: 11) diese Möglichkeit wie folgt: „Es kann auf einen Blick erkannt werden, ob eine ganz spezielle Quelle, die gefunden wurde, auch schon in der Bookmarkliste anderer Nutzer/innen vorkommt. Wenn das so ist, stöbert man vielleicht kurz in deren Bookmarks, denn vielleicht haben diese noch mehr gefunden, was auch für die derzeitige Recherche von Belang sein könnte“. In ähnlicher Weise, jedoch mit einem anderen Schwerpunkt skizziert Baumgartner (2006) wie mit Hilfe von Social Bookmarking-Tools neue Recherchemethoden – „zum 'Verknüpfen' von Menschen mit gleichen Interessen“ (ibid.: 6) – in Hochschul-

kursen Verwendung finden können. Über gleiche Internet- und Literaturreferenzen wird es ermöglicht, mit Personen mit gleichartigen Interessen bzw. einschlägigen Experten in Kontakt zu kommen (ibid.). Schiefner (2008: 74) betont in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten zum „Aufbau von Communities und Netzwerken“. Plattformen wie *BibSonomy* oder *EduTags* ermöglichen beispielsweise das Anlegen eines Profils für alle NutzerInnen und schaffen so Vernetzungsmöglichkeiten über Personen.

3.3.3 Zwischenfazit: Erkenntnisse einer mediendidaktischen Perspektive

Die drei skizzierten Szenarien können aus mediendidaktischer Perspektive als spezifische Formen digital angereicherter Lernumgebungen charakterisiert werden, in denen Social Bookmarking-Anwendungen als Werkzeuge zur Organisation von recherchierten Ressourcen sowie als Kooperationsumgebungen zum Einsatz kommen. Lernen wird in diesem Kontext als Form der aktiven Auseinandersetzung mit Themen und der eigenen Lernumgebung verstanden (Tulodziecki u.a. 2010: 106). Lehrenden werden in diesem Zusammenhang die Aufgaben zugeschrieben, thematisch komplexe Fragestellungen zu eröffnen und Lernende zu beraten sowie ihnen mediale Unterstützungsangebote zur aktiven Auseinandersetzung bereitzustellen. Die Rolle des Lernenden lässt sich als aktiv und selbstständig charakterisieren. Mit Hilfe von Social Bookmarking-Anwendungen erhalten sie die technischen Möglichkeiten, die eigenen Ressourcen zu strukturieren und zu kategorisieren. Ferner können diese Tätigkeiten mit Social Bookmarking-Anwendungen Anlässe zum Überdenken des eigenen inhaltlichen Verständnisses schaffen, zur Reflexion der eigenen Handlungsstrategien anregen sowie neue Kooperationsmöglichkeiten eröffnen.

3.4 Lernen über Tags und Tagging

Das Lernen *über* Tags und Tagging steht in diesem Beitrag für die zweite Betrachtungsweise des Zusammenhangs zwischen Medien und (formalen) Lern- und Bildungsprozessen. Im Fokus dieser Perspektive steht die Frage, was Lernende über digitale Medien wissen müssen, um medienkompetent handeln zu können. In dieser Perspektive wird *Medienkompetenz* zum zentralen Ziel der Auseinandersetzung mit Medien erklärt. Diskutiert wird diese Fragestellung im Kontext beispielsweise im Schulunterricht (Tulodziecki u.a. 2010) sowie in außerschulischen Bildungseinrichtungen zur aktiven Medienarbeit (Schorb 2017). Medien werden in dieser Perspektive nicht als (Gebrauchs-)Mittel verstanden, sondern werden zum *Lerngegenstand bzw. Inhalt*. Wissen über digitale Me-

dien umfasst neben dem Wissen zur Nutzung digitaler Medien auch Kenntnisse über Zusammenhänge im jeweiligen Mediensystem, als auch reflexive Dimensionen, wie z.B. Medienkritik oder -gestaltung. Diese Betrachtungsweise wird nach Ruge (2014) häufig als *Medienerziehung* bezeichnet. Aktuell wird seltener von Medienerziehung in diesem Zusammenhang gesprochen, sondern der Begriff der *Medienbildung*, in teils durchaus unterschiedlich schillernder Weise, verwendet. Alternative Formulierungen sind u.a. „Lernen über Medien“ (z.B. Tulodziecki u.a. 2010; KMK 2016) oder „Pädagogik über Medien“ (Ruge 2014: 188).

3.4.1 Lernen über Tags und Tagging

Der Umgang mit der zentralen Fragestellung der Medienerziehung erfolgte im vergangenen Jahrhundert in Form von sehr unterschiedlichen Konzepten. Zum Aufgabenbereich der Medienerziehung gehört es, Heranwachsenden Hilfestellung zu geben, bei der Identitätsbildung, der Aneignung eines kohärenten Weltbildes und ihrer verantwortlichen Teilhabe am sozialen Leben in einer Gesellschaft, die von medial vermittelten symbolischen Sinnwelten geprägt ist. (Spanhel 2006: 58). Das Spektrum medienbezogener Konzepte reicht von bewahrpädagogisch-schützenden und behütend-pflegenden Ansätzen bis zu handlungs- und interaktionsorientierten Konzepten der Medienpädagogik (vgl. Tulodziecki u.a. 2010; Schiefner-Rohs 2013). Mit dem Begriff Medienkompetenz trat Ende des zwanzigsten Jahrhunderts ein Konzept in den Mittelpunkt vieler Diskurse, welches für viele Aspekte der Medienerziehung in sinnvoller Weise anschlussfähig erschien. Zeitgenössische Konzepte zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass (1.) auch junge Menschen bereits als handlungsfähig und mitentscheidend in der medialen Interaktion angesehen werden und nicht auf die Rolle passiver Rezipienten reduziert werden und (2.) eine gestaltungs- und produktions-orientierte Sichtweise auf die Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien erfolgt.

Handlungsorientierte Medienpädagogik, „aktive Medienarbeit“ oder die reflexiv-praktische Medienaneignung (Schorb 2017), sind im außerschulischen Bereich stark verbreitet. Sie stellen die selbständige Erzeugung eigener Medieninhalte ins Zentrum und setzen dabei an konkreten alltagspraktischen Verarbeitungs- und Handlungsfähigkeiten der Subjekte an (ibid.: 139). Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit, kommunikative Möglichkeiten zu erleben, eigene und neue zu erschaffen und zu reflektieren, zeigt sich anknüpfungsfähig an die Debatten um Medienkompetenz (ibid.: 38f.) Im schulischen Kontext erscheint das Paderborner Konzept der Medienkompetenz als eine relevante Orientierungshilfe (Tulodziecki u.a. 2010: 81).

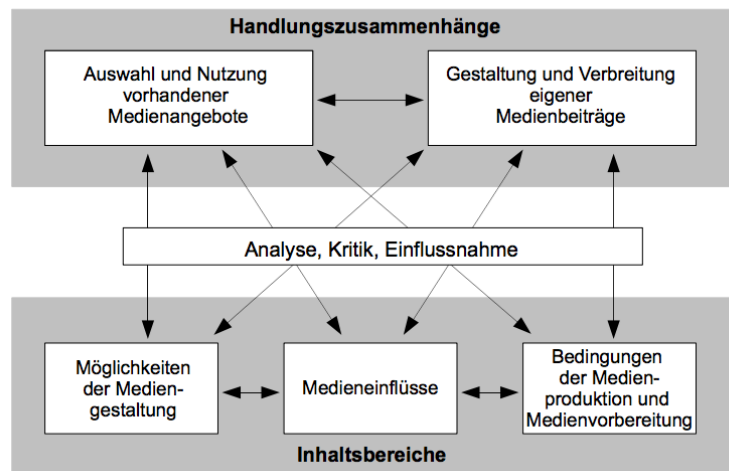


Abbildung 3.4: Strukturierung zum Konzept der Medienbildung von Tulodziecki u.a. (2010: 181).

Tulodziecki u.a. (ibid.: 181) bieten eine exemplarische „Strukturierung zum Konzept der Medienkompetenz“. In ihrem Modell unterscheiden Tulodziecki u.a. (2010) zunächst zwei grundsätzliche Handlungsformen von Medien. Die erste Handlungsform wird als „Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote“ (ibid.: 180) bezeichnet und umfasst u.a. die Rezeption von verschiedenen Medienformaten zur Unterhaltung oder zur Informationsbeschaffung sowie das Verwenden von (digitalen) Medien zum Austausch und zur Kooperation. Die zweite grundsätzliche Handlungsform umfasst für von Tulodziecki u.a. (ibid.) die „Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge“ (ibid.: 180f.), z.B. in Form eigener Videos, Zeitschriften oder bereits das Verfassen von E-Mails etc. Mit Hilfe der Unterscheidung wird es möglich, diese vielfältigen medialen Handlungszusammenhänge unseres Alltags sowie des Lehrens und Lernens in der Schule analytisch zu verorten. Dabei stehen die zwei Handlungszusammenhänge in Beziehung zueinander und können sich in Abhängigkeit der jeweiligen medialen Formate überschneiden, was insbesondere für kooperative und kommunikative Handlungen zutrifft.

Die Unterscheidung dieser Handlungszusammenhänge werden von Tulodziecki u.a. (ibid.: 180f.) um drei Inhaltsbereiche ergänzt: (1.) „Möglichkeiten der Mediengestaltung“, (2.) „Medieneinflüsse“ und (3.) „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“. Diese verschiedenen Wissensbereiche eröffnen einen inhaltlich-strukturierten Blick auf die Frage, was Lernende in medialen Handlungszusammenhängen wis-

sen müssen, um eine Urteils- und Kritikfähigkeit zu entwickeln und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen.

„Möglichkeiten der Mediengestaltung“ umfassen für Tulodziecki u.a. (ibid.) beispielsweise formale Gestaltungsmittel. Dafür unterscheiden sie u.a. „Codierungsarten“ (z.B. abbildhaft oder symbolisch), „die Sinnesmodalitäten“ (z.B. visuell oder auditiv), „die Darstellungsformen“ (z.B. schriftlicher Text oder Grafik), „die Gestaltungstechniken“ (z.B. Einstellungsgröße oder Kameraperspektive) (ibid.: 187f.). Die Eignung der verschiedenen Gestaltungsmerkmale ist dabei jeweils abhängig von den jeweils zu gestaltenden Medienformaten. Unter dem Begriff „Medieneinflüsse“ berücksichtigen Tulodziecki u.a. (ibid.) verschiedene Ebenen. Diese reichen „von individuellen Einflüssen auf Gefühle, auf Vorstellungen und auf Verhaltens- und Wertorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation“ (ibid.: 181). Der Inhaltsbereich „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ wird von Tulodziecki u.a. (ibid.) hinsichtlich fünf Dimensionen unterschieden. So können die relevanten Bedingungen „technischer, ökonomischer, rechtlicher, personaler bzw. institutioneller oder politischer Art sein“ (ibid.: 220). In wechselseitiger Bezugnahme der Handlungs- und Inhaltsbereiche unterscheiden Tulodziecki u.a. (ibid.: 181) fünf unterschiedliche Aufgabenbereiche: (1.) „Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote“, (2.) „Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge“, (3.) „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“, (4.) „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“ und (5.) „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“. Auf Basis dieses Strukturierungsvorschlages lassen sich Aktivitäten zur Medienkompetenzförderung analytisch verorten und begründen. Ferner eröffnet das Modell Antworten auf die Frage, welche Inhaltsbereiche aus medienerzieherischer Perspektive als relevant erachtet werden können.

3.4.2 (Hash-)Tags als Gegenstand des Lernens

Mit dem von Tulodziecki u.a. (ibid.) skizzierten Modell zur Strukturierung der Aufgabenbereiche der Medienbildung bzw. der Medienerziehung ist ein komplexes mehrdimensionales Modell holzschnittartig vorgestellt worden. Über die Diskussion der zwei Inhaltsbereiche „Möglichkeiten der Mediengestaltung“ sowie „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ wird im Folgenden ein exemplarischer Einblick gegeben, in welcher Weise ein medienerzieherischer Blick auf das Phänomen Tagging und (Hash-)Tags erfolgt.

Typen von Tags als Möglichkeiten der Mediengestaltung

Möglichkeiten zur Gestaltung von Medien lassen sich auf formaler wie auf inhaltlicher Ebene näher präzisieren. Die von Tulodziecki u.a. (ibid.: 188f.) skizzierten Gestaltungsmittel wurden vor allem auf formaler Ebene für Text, Bild, Hörfunk und Film konkretisiert. Wird das Taggen von Webinhalten in Form von Social Bookmarking sowie das Formulieren von Hashtags im Rahmen von Beiträgen auf sozialen Medien als Mediengestaltung verstanden, scheint es lohnenswert, gegenstandsangemessene Gestaltungsmittel zu berücksichtigen. Dies kann u.a. für die *Art des Tags* (Tags als Eigenschaften, Tags als Bewertungen, Tags als Markierer von Aufgaben), *die genutzte Plattform* (Soziale Online Netzwerke, private Sortierung der eigenen Dateien auf der lokalen Festplatte) sowie die *Intention des Tags* (Social Tagging als Beitrag zum öffentlichen Diskurs, Tagging als Selbstdarstellung oder Tagging als Organisation eigener Lerninhalte) bestimmt werden.

Eine Übersicht über mögliche Typen von Tags - im Sinne von identifizierbaren Nutzungsmustern - im Kontext von Social Bookmarking-Anwendungen, haben Golder u.a. (2006) vorgelegt. Wenngleich für die Vergabe von Tags und Hashtags in der Regel die Möglichkeit besteht, eine frei gewählte Zeichenfolge zu verwenden, konnten Gruppierungen diverser Tags identifiziert werden (ibid.). Auf einer Datenbasis von insgesamt über 85.000 Bookmarks der Plattform *Delicious* identifizierten Golder u.a. (ibid.: 203) sieben unterschiedliche Typen. Im Kontext von institutionellen Lehr-Lern-Szenarien erscheint das Wissen über die folgenden Typen hilfreich:

1. *Tags rund um Themengebiete*: Dieser Typ von Tag wird verwendet, um die zentralen Themen bzw. Kontexte des digitalen Objektes zu beschreiben. Es handelt sich hierbei meist um Nomen, z.B. „Geschichtsunterricht“, „Mathe“.
2. *Tags rund um das Objekt*: Diese Art von Verschlagwortung kann genutzt werden, um das verschlagwortete Objekt zu bestimmen, z.B. ob es sich um einen Blogpost oder einen Artikel in einer Fachzeitschrift handelt. Beispiele sind u.a. „Blogpost“ oder „Video“.
3. *Tags zum Autor/zur Autorin*: Mit diesem Typ von Tags wurden Angaben zur Urheberschaft des verschlagworteten Beitrags gemacht, z.B. der jeweilige Name der Autorin oder des Autors bzw. deren jeweiligen fachliche Perspektiven, z.B. „Scharrer“, „Medienerziehung“.
4. *Tags rund um Aufgaben*: Diese Art von Verschlagwortung kann dazu genutzt werden, um offene Aufgaben zu markieren, z.B. den gelesenen Artikel auszudrucken oder weiter zu leiten. Beispiele sind u.a. „drucken“, „lesen“ oder „zitieren“.

5. *Tags rund um Eigenschaften*: Mit Hilfe dieser Tags vergeben User gewisse Eigenschaften an die markierten Objekte. An dieser Stelle können subjektive Meinungen und Bewertungen von NutzerInnen ausgedrückt werden. Es handelt sich hierbei meist um Adjektive. Beispiel: „spannend“.

Das Wissen über die unterschiedlichen Arten von Tags, die verwendet werden können, erscheint einerseits als notwendige Voraussetzung für eine medienkompetente Verwendung von Tags zur Wissens- und Ressourcenorganisation. So eröffnen sich durch das Wissen über die unterschiedlichen Typen unterschiedliche Handlungsoptionen für die Gestaltung eigener Medienbeiträge in Form von Social Bookmarks, welche nicht selbstverständlich sind. So ist ein weiteres Ergebnis von Golder u.a. (ibid.), dass Menschen in sehr unterschiedlicher Weise Tags auf Delicious verwendet haben (z.B. hinsichtlich der Quantität und Typen von Tags). Ferner eröffnet das Wissen über diese Typen eine mögliche Basis zum Verstehen und Bewerten von Tags Anderer auf Social Bookmarking-Plattformen. Für die zuvor skizzierten Einsatzszenarien zur kollaborativen Recherche sowie zur Gründung von Lerngemeinschaften erscheint dies hilfreich. Wissen darüber, in welcher Weise Hashtags verwendet werden, eröffnet vergleichbare Handlungs- und Beurteilungschancen.

Bedingungen der Medienproduktion für Social Tagging

Die Diskussion des Inhaltsbereichs „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (Tulodziecki u.a. 2010) erfolgt in exemplarischer Betrachtung der ökonomischen Bedingungen. Dafür werden im Folgenden zwei Ebenen unterschieden: die Ebene der Social Tagging-Dienste einerseits und die Ebene konkreter (Hash-)Tags andererseits. Im Rahmen des Beitrags wurden bereits exemplarisch verschiedene Webangebote benannt: *Delicious*, *EduTags* und *BibSonomy* als exemplarische Social-Bookmarking Plattformen zum Verschlagworten von Webinhalten; *Twitter* als spezifisches soziales Medium, welches eine Kommunikation mit und über Hashtags ermöglicht. Gemeinsam ist diesen Diensten bzw. Webanwendungen zum einen, dass diese aus mediendidaktischer Perspektive nicht selten als „Tool“ bzw. „Werkzeug“ bezeichnet werden. Zum anderen weist Kraut (2012: 278) daraufhin, dass diese Tools eigentlich häufig „Dienstleistungen eines Unternehmens sind und meist komplexe AGB und Datenschutzbestimmungen mit sich bringen“. Für die Nutzung des Microblogging Dienstes *Twitter* heißt beispielsweise zu Beginn der AGBs: „Sie können die Dienste nur dann nutzen, wenn Sie zustimmen, einen verbindlichen Vertrag mit Twitter abzuschließen“. (Twitter Inc.) Die Nutzung von analogen Werkzeugen wird in der Regel weder als Dienst bezeichnet noch ist dafür die

Zustimmung zu AGBs notwendig. Vor diesem Hintergrund weist Kraut (2012: 278) auf verschiedene Fragen und Problemfelder hin, welche eine Reflexion über die ökonomischen Bedingungen ermöglichen: (1.) Finanzierung des Webdienstes, (2) Kontrolle über die erstellten bzw. verschlagworteten Inhalte sowie (3.) Sicherstellung des Dienstes.

Das Portal *EduTags* beispielsweise wird als Service des Deutschen Bildungsservers vom Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bereitgestellt. Der [Deutsche Bildungsserver](#) versteht sich gemäß des eigenen Leitbildes als der „zentrale Internet-Wegweiser“ für das deutsche Bildungssystem. Die vom Bund und den Ländern finanzierte Webplattform verfolgt dabei u.a. das Ziel, innovative Webinstrumente wie das Portal *EduTags* bereitzustellen. Im Gegensatz dazu wurde der Social Bookmarking-Dienst *Delicious* beispielsweise zwischenzeitlich vom amerikanischen Unternehmen *Yahoo!* angeboten. Wenngleich beide Webdienste für NutzerInnen ohne Bezahlung angeboten werden bzw. wurden, lassen sich die Konsequenzen der jeweiligen ökonomischen Rahmenbedingungen am Beispiel von *Delicious* verdeutlichen. Seit der Gründung im Jahr 2003 wurde der Webdienst *Delicious* fünf Mal verkauft und gehört seit dem Jahr 2017 zu *Pinboard*. Der wiederholte Verkauf des Webdienstes stellte die NutzerInnen von *Delicious* zum wiederholten Mal vor die Entscheidung, ihre Daten zum neuen Unternehmen zu migrieren und zugleich jeweils neuen AGBs zuzustimmen. Mit dem Verkauf zu *Pinboard* erhielten NutzerInnen von *Delicious* schließlich die folgende Nachricht: „If you’re a Delicious user, you will have to find another place to save your bookmarks. [...] Users will have an opportunity to migrate their bookmarks to a Pinboard account, which costs \$ 11/year. (Pinboard Blog) Während die Entscheidung für einen Webdienst als Privatperson häufig unproblematisch erscheint, ist diese Entscheidung im Kontext professioneller pädagogischer Praxis deutlich komplexer, wie Kraut (2012: 279) verdeutlicht. Soll die Durchführung einer kollaborativen Recherche im Rahmen eines Seminars beispielsweise mit einem speziellen Webdienst erstellt werden, nötigt „man die Lernenden zur Nutzung – und damit zur Zustimmung zu AGB und Datenschutzbestimmungen“ (ibid.). Für einen produktiven Umgang mit den Aufgabenbereichen „Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote“ sowie „Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge“ stellt dies für Lehrende eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar.

Eine zweite Ebene ökonomischer Bedingungen zeigt sich in der Betrachtung konkreter Hashtags. Für verschiedene Produkte und Formate werden Hashtag-Kampagnen für Werbezwecke eingesetzt. Aktuelle Beispiele stellen die [#ThereWillBeHaters](#) [Kampagne von Adidas](#) sowie der Hashtag [#IchBinGNTM2018](#) als Werbung für die neue Staffel von *Germanys Next Topmodel* dar. Im August 2017 hat Heidi Klum via Instagram

aufgerufen, sich für die neue Staffel von *Germany's Next Topmodel* zu bewerben. Für eine Bewerbung ist via Instagram ein Foto mit dem Hashtag [#IchBinGNTM2018](#) zu veröffentlichen. Seitdem wurden 6.413 Beiträge³ auf Instagram mit dem entsprechenden Hashtag gepostet. Jeder dieser Posts kann potenziell Aufmerksamkeit für das Format erzeugen. Im Gegensatz dazu wurden im Rahmen der Adidas-Kampagne Hashtags zunächst als Stilmittel für ein Werbevideo eingesetzt. In Anspielung auf „Neidkultur“ und „Haters“⁴ im Netz, wurde im Rahmen des Videos zum Ausdruck gebracht, dass es Menschen geben wird, die auf die neuen Adidas-Schuhe neidisch sein werden, weil sie diese selbst haben wollen. Dies wird mit dem Hashtag [#ThereWillBeHaters](#) zusammengefasst. Dabei ist dieser Hashtag bzw. der Slogan nicht von Adidas „erfunden“ worden, noch spezifisch für das Produkt. Vielmehr wird das Hashtag-Format verwendet, um ihr Produkt in einem spezifischen Diskurs im Rahmen von Sozialen Medien zu platzieren. Der Hashtag [#ThereWillBeHaters](#) wurde allein auf Instagram insgesamt 90.112 Mal verwendet.⁵ Wenngleich in einer Vielzahl von Posts in unterschiedlicher Weise – und ohne Bezug zur Adidas-Kampagne – Neidkultur thematisiert wird, finden sich auch eine Vielzahl von Beiträgen mit Verweis auf Adidas als Marke. Wissen darüber, in welcher Weise Unternehmen Hashtags verwenden, um eigene Produkte und Marken zu bewerben, erscheint als notwendige Voraussetzung, um (a) Mediengestaltungen aus ökonomischer Perspektive verstehen und bewerten zu können sowie (b) Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung durchschauen und beurteilen zu können.

3.4.3 Zwischenfazit: Erkenntnisse durch eine medienerzieherische Perspektive

Die dargestellten „Typen von Tags“ sowie „ökonomische Bedingungen von Social Tagging“ lassen sich als exemplarische Facetten der Inhaltsbereiche „Möglichkeiten der Mediengestaltung“ sowie „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ in Anlehnung an Tulodziecki u.a. (2010: 181) verstehen. In Betrachtung dieser Aspekte kann zum einen sichtbar werden, dass es zum produktiven Umgang mit Social Bookmarking-Plattformen in Lehr-Lernkontexten hilfreich sein kann, Wissen über verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. Zum anderen lässt sich in Betrachtung der ökonomischen Bedingungen exemplarisch aufzeigen, warum der Werkzeugbegriff, der in mediendidaktischen Kontexten häufiger verwendet wird, für digitale Webanwendungen nur begrenzt geeignet ist. Am Beispiel von Social Bookmarking Anwendungen zeigt sich,

³Stand vom 1. November 2017.

⁴Als „Hater“ gelten neidische oder missgünstige Personen, die ihren Unmut öffentlich ausdrücken. Mehr zum Begriff „Hater“: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=hater>.

⁵Stand vom 1. November 2017 - <https://www.instagram.com/explore/tags/therewillbehaters/>.

dass diese als Dienste und Webservices von unterschiedlichen Anbietern existieren. Diese werden einerseits explizit für institutionelle Lehr-Lernkontexte entwickelt und dafür zur Verfügung gestellt werden (z.B. *EduTags*), andererseits werden diese von kommerziellen Unternehmen (nicht mehr) zur Verfügung gestellt (z.B. *Delicious*). Die damit verbundenen Fragestellungen zur Finanzierung des Webdienstes sowie Kontrolle über die erstellten bzw. verschlagworteten Inhalte eröffnen Reflexionsmöglichkeiten für einen medienkompetenten Umgang, der über einen begrenztes „Werkzeugverständnis“ hinausgehen kann.

3.5 Bildungsprozesse im Rahmen von und durch Tagging

Bildung *im Rahmen von* und *durch* Tagging steht im Rahmen dieses Beitrages für die dritte Sichtweise auf den Zusammenhang von (formalen) Lern- und Bildungsprozessen und (digitalen) Medien und basiert auf der Theorie der *strukturalen Medienbildung* (z.B. Jörissen u.a. 2008; Jörissen 2009). Im Mittelpunkt dieser Perspektive steht die Frage, inwiefern (digitale) Medien Möglichkeiten neuer Bildungspotenziale und -chancen eröffnen. Diskutiert wird diese Fragestellung in analytischer Betrachtung von Medien und ihrer Bildungspotenziale, beispielsweise für webbasierte Communities (Jörissen 2009), digitale Spiele (Fromme u.a. 2008a) sowie Wikis (Iske u.a. 2010). Medien werden in dieser Betrachtungsweise als *Rahmen bzw. Räume zur medialen Artikulation und Partizipation* metaphorisiert. Damit eröffnen Medien Chancen und Potenziale zum Aufbau von Orientierungswissen bzw. zur Anregung von Bildungsprozessen. Diskutiert werden diese und vergleichbare theoretischen Perspektiven unter den Begriffen der „Struktural[e] Medienbildung“ (Jörissen u.a. 2008; Jörissen 2009), „Pädagogik der Medien“ (Ruge 2014: 188) oder „Pädagogische[n] Medientheorie“ (Fromme u.a. 2008b). Das Ziel der folgenden Ausführungen ist es, einen ersten Einblick in die Perspektive der strukturalen Medienbildung zu skizzieren. Darauf aufbauend werden Artikulations- und Partizipationsstrukturen von Tags, Hashtags und Tagging analytisch in den Blick genommen, um Reflexionspotenziale aus bildungstheoretischer Perspektive zu markieren.

3.5.1 Perspektive der strukturalen Medienbildung

Die Perspektive der strukturalen Medienbildung kann als vergleichsweise neue Perspektive beschrieben werden. Im Vergleich mit zwei vorherigen Perspektiven werden einerseits Gemeinsamkeiten hinsichtlich der reflexiven Auseinandersetzung des Lernens mit und über sowie im Rahmen von Medien markiert (Tulodziecki 2011). Andererseits wird die

Perspektive der strukturalen Medienbildung klar von institutionellen Lehr- und Lernprozessen abgegrenzt (Jörissen 2011; Ruge 2014). Basierend auf der strukturalen Bildungstheorie werden Bildungsprozesse verstanden „als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse“ (Marotzki u.a. 2008: 51). Damit geht das Verständnis von Bildung explizit über den Aufbau von Verfügungswissen hinaus. Einen weiteren zentralen Unterschied sieht Ruge (2014) dahingehend, dass Medien „nicht als Mittel oder Gegenstand von Lernprozessen interessant sind, sondern es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Medien als Rahmen für Bildungsprozesse des Individuums fungieren.“ Dabei nehmen Jörissen u.a. (2009: 30) an, dass Medien für Bildungsprozesse in doppelter Weise relevant sind. Zum einen ist die Auseinandersetzung mit Medien für viele Menschen ein vielfältiges und vor allem herausforderndes lebensweltliches Phänomen. Insbesondere digitale Medien erfordern, so Jörissen u.a., verschiedene „Fähigkeiten und Einstellungen wie Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten, Begegnungen mit (z.B. kulturellem) Anderem und Fremden, Interesse am Erwerb neuer Interaktionsweisen und -muster.“ (ibid.: 30). Zum anderen schaffen (digitale) Medien aus der Sicht von Jörissen u.a. (ibid.) zugleich „neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“ (ibid.: 30). So bietet beispielsweise das Internet aus der Perspektive von Jörissen u.a. (ibid.) „unzählige neue Möglichkeiten, sich auf verschiedensten Ebenen zu artikulieren und zu partizipieren“ (ibid.: 30). Diese Möglichkeiten strukturanalytisch zu erfassen und ihre Bildungsgehalte und Bildungschancen einzuschätzen, kann als die Aufgabe der strukturalen Medienbildung verstanden werden.

Zur Untersuchung der Bildungspotentiale (digitaler) Medien in der Wissensgesellschaft bieten Jörissen u.a. im Rahmen ihres entwickelten Konzepts der strukturalen Medienbildung verschiedene Hinweise. Ohne den Anspruch, die Komplexität des Konzepts an dieser Stelle formulieren zu können, werden für einen exemplarischen Einblick zwei Aspekte hervorgehoben: (1.) die Verwendung einer leitenden Heuristik sowie (2.) das Konzept der medialen Artikulation. Jörissen u.a. gehen davon aus, dass reflexive Orientierungsoptionen in unterschiedlichen Lebensbereichen relevant sind. In Anlehnung an die kantischen Fragen unterscheiden Jörissen u.a. (ibid.) vier grundlegende Orientierungsdimensionen, welche sie für ihre Analysen als leitende Heuristik charakterisieren:

“1. Der Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens; 2. der Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster; 3. der Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie schließlich 4. der Frage nach dem Men-

schen (Biographiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und der Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen.“ (ibid.: 31)

Mit dem Begriff der medialen Artikulation verknüpfen Jörissen u.a. verschiedene Aspekte. Zum einen geht der individuelle Prozess der Artikulation mit einer Formgebung einher, die durch die jeweilige Medialität bestimmt ist. Der Begriff Medialität kann dabei als „ein Set von Eigenschaften verstanden“ (Ruge 2014: 200) werden, welches für Ausdrucksmöglichkeiten im Rahmen eines Mediums charakteristisch ist. Eine SMS als exemplarische, zeichenbeschränkte Textnachricht bietet beispielsweise andere Ausdrucksmöglichkeiten als ein visuelles Meme.⁶ In dieser Formgebung der Artikulation – als Deutung und Äußerung eigener Erfahrungen – sehen Jörissen u.a. ein reflexives Potenzial. Artikulation und Medialität sind in dieser Sicht nicht voneinander zu trennen. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst „einen - mehr oder weniger ausgeprägten - reflexiven Gehalt auf“ (Jörissen 2009: 39). Vor dem Hintergrund, dass „mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen“, so Jörissen u.a. weiter, eröffnen sich Begegnungsmöglichkeiten mit Artikulationen anderer sowie Reaktionen auf die eigenen artikulierten Erfahrungen. Mediale Artikulation – hinsichtlich ihrer Formgebung sowie ihrer Darstellung in sozialen medialen Räumen – können Orientierungs- und Bildungspotenziale mit Bezüge zu den verschiedenen Orientierungsdimensionen eröffnen. In der analytischen Betrachtung stehen nicht die spezifischen Inhalte, sondern die strukturalen bzw. formgebenden Aspekte im Fokus der strukturalen Medienbildung.

3.5.2 (Hash-)Tags als Anlass und Rahmen für Orientierungsprozesse

In Anlehnung an Jörissen u.a. (2009) wurden ausgewählte Aspekte des Modells der strukturalen Medienbildung skizziert. Diese Aspekte dienen im Folgenden als Orientierungspunkte zur Betrachtung Medialität von Tags, Hashtags und zugehörigen Plattformen. Mit der Fokussierung des Wissensbezugs wird „Social Bookmarking als kollaborative Wissensorganisation“ diskutiert und es werden potentielle Reflexionsanlässe und Orientierungsmöglichkeiten vorgestellt. Mit dem Schwerpunkt auf den Handlungsbezug werden Hashtags als medienkonvergentes Partizipationsformat diskutiert, welches Teilhabemöglichkeiten eröffnen kann.

⁶ Als „Meme“ werden Internetphänomene beschrieben, die sich viral verbreiten und sich durch ihre Adaptionspotenziale auszeichnen. Bekannte Memes in Form von Aktivitäten sind z.B. die Ice-Bucket-Challenge oder der Harlem Shake. Ein visuelles Meme ist meist ein Image Macro, bekannte Beispiele sind „Bad Luck Brian“ oder „Success Kid“.

Social Bookmarking als kollaborative Wissensorganisation

Der Begriff des Social Tagging wurde im Rahmen der Phänomenbeschreibung als soziales Strukturieren von Web-Inhalten durch Tags bezeichnet. Jörissen u.a. (ibid.: 214) ordnen dieses Phänomen dem Begriff *Folksonomy* unter. Die Kombination der Begriffe „folk“ und „taxonomy“ bündelt begrifflich die Idee des sozialen Strukturierens und Kategorisierens. Aus der Perspektive der strukturalen Medienbildung kann dieser „community-basierten seminatischen Indizierung von Objekten des Internets“, wie es Jörissen u.a. (ibid.) beschreiben, ein erhebliches Orientierungspotenzial zugesprochen werden. Im Vergleich mit technischen bzw. algorithmischen Strukturierungsmöglichkeiten von Webinhalten eröffnet die gemeinschaftliche Verschlagwortung von Inhalten die Möglichkeit, dass diese „auf ihrer sozialen und kulturellen Bedeutungsebene erfasst werden können“ (ibid.). Für Bildungs- und Orientierungsprozesse ist dabei zum einen der Prozess des Verschlagwortens und zum anderen die aufbereitete Sammlung der einzelnen Schlagworte interessant.

Der Prozess des Verschlagwortens kann als eine spezifische mediale Artikulationsform verstanden werden, die Anlass zur Reflexion geben kann. So stellt sich im Prozess des Verschlagwortens mindestens die Frage, mit welchem (Set von) Begriff(en) der jeweilige Web-Inhalt kategorisiert und verortet werden kann (Schiefer 2008). Zudem erfolgt das Vergeben von Tags im Rahmen themenspezifischer Gemeinschaften. Beispielhaft wurden bisher die Communities *EduTags* als gemeinschaftliche Verschlagwortung von Open Educational Resources sowie *BibSonomy* als Plattform zum Teilen von Lesezeichen und Publikationen genannt. [Pinterest](#) kann ebenfalls als Social-Bookmarking-Dienst für visuell-ästhetische Themen (z.B. Einrichtungsideen und DIY-Projekte) verstanden werden. Die Vergabe von Tags ist jedoch auf jeweils einen Begriff beschränkt, der bei Pinterest als Pinnwand bezeichnet wird. Für die jeweiligen Gemeinschaften haben die Menschen die Entscheidungsoption, die verschlagworteten und kategorisierten Web-Inhalte öffentlich zu teilen oder die Sichtbarkeit einzuschränken. Das Verschlagworten von Webinhalten im Rahmen einer spezifischen Community kann insofern auch als Form der Partizipation verstanden werden.

In der aufbereiteten Sammlung der einzelnen Schlagworte eröffnet sich das von Jörissen u.a. (2009: 214) markierte Orientierungspotenzial durch Visualisierung von Tags. Dies erfolgt im Rahmen der Communities *EduTags* und *BibSonomy* in Form von Tagclouds, in denen die vergebenen Tags aufbereitet werden. So lassen sich Tagclouds für bestimmte Suchanfragen und einzelne Mitglieder der Community anzeigen. Zudem eröffnet sich die Möglichkeit durch die Kombination neue Materialien zu identifizieren sowie



Abbildung 3.5: Tagcloud zur Suche nach dem Tag Medienbildung von Edutags.

Zusammenhänge zwischen bestimmten Themenbereiche neu zu erkennen. Im Vergleich zu Listen als Ergebnisse von Suchanfragen eröffnen Tagclouds alternative Formen der Visualisierung.

Hashtags als medienkonvergentes Partizipationsformat

Über die vernetzende Struktur des Hashtags-Formats kann jeder Post mit einem Hashtag auch als ein Diskursbeitrag zu einem spezifischen Thema verstanden werden. Die Themen in Form von Hashtags werden in unterschiedlicher Weise von Menschen gestaltet und öffnen verschiedene Handlungsoptionen, wie sich am Beispiel der Hashtags [#IchBinGNTM2018](#) und [#NotHeidisGirl](#) auf Instagram veranschaulichen lässt. Die bereits erwähnte Hashtag-Kampagne führte neben Bewerbungen von potentiellen Kandidaten auch zu mittlerweile 7.828 Beiträgen⁷ mit dem Hashtag [#NotHeidisGirl](#). In diesen Beiträgen wird auf unterschiedlichen Ebenen Kritik an „Germanys Next Topmodel“ hinsichtlich des Umgangs mit Kandidatinnen, an Vorstellungen von gesunder Ernährung sowie von realistischen Schönheitsidealen zum Ausdruck gebracht. Der Austausch über Instagram unter dem Hashtag [#NotHeidisGirl](#) eröffnet in diesem Sinne ein Diskussionsraum, der es ermöglicht, verschiedene Optionen zum Umgang mit *Germany's Next Topmodel* wahrzunehmen und die eigene Position zum Ausdruck zu bringen. Zugleich eröffnet die Übersicht aller Beiträge zum Hashtag [#NotHeidisGirl](#) sowie [#IchBinGNTM2018](#) eine Vielzahl Ausdrucksformen zum Umgang mit dem Thema Schönheit, welche potentiell als Anlass zur Reflexion unterschiedlicher Weltansichten sowie der eigenen Handlungsoptionen dienen können. So waren die Beiträge auf Instagram unter dem Hashtag [#NotHei-](#)

⁷Stand vom 13. August 2019.

[disGirL](#) Auslöser für eine Debatte, die über verschiedene Soziale Online Netzwerke hinaus geteilt worden ist und zur Beitragsüberschrift verschiedener Onlinezeitschriften wurde.^[8]

Hashtags als medienkonvergentes Partizipationssformat zu verstehen, lässt sich auch anhand der Debatte um den Hashtag [#MeToo](#) veranschaulichen. Im Oktober 2017 wurde der Hashtag [#MeToo](#) im Rahmen der Vorwürfe sexuellen Missbrauchs gegen den Filmproduzenten Harvey Weinstein zur Steigerung der Aufmerksamkeit gegenüber sexueller Belästigung und Missbrauchs verwendet.^[9] Dabei kann dieser Hashtag und das damit eingehende Phänomen des öffentlichen Teilens privater Erfahrung im Bereich sexueller Belästigung und sexuellen Missbrauchs als Ausdruck der Teilhabe an einem übergreifenden Diskurs zur Geschlechtergerechtigkeit verstanden werden. Als Reaktion auf den ursprünglichen Tweet von Alyssa Milano vom 15. Oktober „If you’ve been sexually harassed or assaulted write ‘me too’ as a reply to this tweet.“ wurden mittlerweile [über 68.000 Antworten](#) getweetet. Bereits am 16. Oktober, d.h. einen Tag später, bestätigte *Twitter* gegenüber CNN^[10], dass der Hashtag [#MeToo](#) bereits in über 500.000 Tweets verwendet wurde. Seitdem wurden unter dem Hashtag [#MeToo](#) in vielfältigen Sozialen Medien mehrere Millionen Beiträge verfasst^[11]. Auch im Rahmen des Europa-Parlaments zum Thema sexuelle Belästigung und sexuelle Gewalt verwendeten Abgeordnete analoge „Me Too“-Plakate.

3.5.3 Zwischenfazit: Erkenntnisse durch die Perspektive strukturaler Medienbildung

Mit der Betrachtung von „Social Bookmarking als Möglichkeit kollaborativer Wissensorganisation“ sowie „Hashtags als medienkonvergentes Partizipationsformat“ wurde der Versuch unternommen, Facetten der Perspektiven der strukturalen Medienbildung zu erläutern. Dabei wurde gezeigt, wie der Prozess des Verschlagwortens sowie die strukturierte Darstellung durch Tagclouds Orientierungsmöglichkeiten eröffnen kann. Zudem wurde sichtbar, wie sich durch die vernetzende Struktur von Hashtags neue Diskussions- und Bildungsräume eröffnen. Durch die Verwendung eines gemeinsamen Hashtags wird die Artikulation persönlicher Erfahrungen und Sichtweisen in Form von Beiträgen in sozialen Medien in Bezug zu anderen Beiträgen gestellt. So eröffnen sich zum einen niedrigschwellige Möglichkeiten an einem Diskurs teilzuhaben und diesen mitzugestalten. Zum anderen können die unterschiedlichen Beiträge unter einem Hashtag alternative

⁸Beispiele dafür sind u.a. <http://www.rp-online.de>, <https://www.berliner-zeitung.de/>, <http://www.bild.de/>.

⁹Respers France, L. (2017) CNN Beitrag von <http://edition.cnn.com>.

¹⁰Respers France, Lisa (2017) CNN Beitrag von <http://edition.cnn.com>.

¹¹Cassandra, S. u.a. (2017) CNN Beitrag von <http://edition.cnn.com>.

Sichtweisen auf bestimmte Themen darstellen und so Orientierungsmöglichkeiten eröffnen.

3.6 Digitale Medien - Mehr als Werkzeuge!

Zu Beginn des Beitrages wurde problematisiert, dass die Diskussion von digitalen Medien in didaktischen Diskursen häufig auf die Frage reduziert wird, wie mit Medien gelernt bzw. gelehrt werden kann: Im Sinne eines Lernens *mit* Medien werden digitale Medien sowohl – implizit als auch explizit – als Werkzeuge oder Tools metaphorisiert. Diese Konzeptionalisierung von digitalen Medien scheint aus mediendidaktischer Perspektive einerseits hilfreich, um die Rolle von Medien zum Lehren und Lernen in Abhängigkeiten mit weiteren didaktischen Strukturmerkmalen in den Blick nehmen zu können. Andererseits konnte in Betrachtung der medienerzieherischen Perspektive gezeigt werden, dass die Metapher von digitalen Medien als analoge Werkzeuge nicht geeignet ist, um die ökonomischen Bedingungen von Social Tagging-Diensten oder Hashtag-Kampagnen in den Blick zu nehmen. Wie mit der Perspektive der strukturalen Medienbildung versucht wurde deutlich zu machen, wird mit dem Werkzeugkonzept ebenfalls ausgeblendet, welche Partizipationsmöglichkeiten und Reflexionsanlässe bezüglich gesellschaftlicher Themen durch Hashtags möglich werden.

Trotz der sichtbar gewordenen Grenzen erscheint die Vorstellung, dass digitale Medien in angemessener Weise als Werkzeuge beschrieben werden können, in vielfältigen institutionellen Bildungskontexten als dominante Perspektive, wie mit Verweis auf die Standards der Lehrerbildung (KMK 2004; KMK 2008) bereits angedeutet wurde. So argumentiert auch Gouseti (2010), dass in Bildungskontexten eine gewisse Tradition existiert, neue Medien und Technologien vorwiegend als „technical fix“ zu verstehen. Mit der jeweils neuen technischen Lösung – vom Radio übers Fernsehen bis hin zu digitalen Technologien – wurde beispielsweise jeweils die Hoffnung verbunden, so Gouseti (ibid.), das Lehren und Lernen zu verbessern, Lernende besser motivieren zu können, oder der formalen Bildung generell neues Leben einzuhauchen. Bemerkenswert war (und ist) jeweils der Enthusiasmus und die Begeisterung, mit dem die jeweils neuen Möglichkeiten aktueller Technologien erschlossen werden und innovative Projekte entstehen. Gleichwohl schwindet diese anfängliche Begeisterung gegenüber der aktuellen Technologie, so Gouseti (ibid.), sobald ein trendigeres Tool erscheint. Das „Gesamtbild“ der Medien- und Technologieverwendung in der pädagogischen Praxis gerät bei der Euphorie über die stets neuen Möglichkeiten der Technik häufig aus dem Blick. So beschreibt Gouseti (ibid.) die Verwendung neuer Medien und Technologien als wiederkehrenden Kreislauf

von Hype, Hoffnung und Enttäuschung. Auch aktuell deuten verschiedene Indizien darauf hin, wie Rau (2017) verdeutlicht, dass das Social Web in der Hochschullehre als „technical fix“ missverstanden zu werden und sich im Kreislauf von Hype, Hoffnung und Enttäuschung einzureihen droht. Die Beschränkung auf eine Perspektive erscheint vor diesem Hintergrund mehr als problematisch.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist es auf einer Metaebene nicht überraschend, dass ausgewählte Perspektiven und Modelle mit Reduktionen arbeiten. Dieses Vorgehen ermöglicht es, das vom jeweiligen Modellstandpunkt aus Interessante fokussieren zu können. Von einem Modell kann insofern nicht erwartet werden, dass es alle Phänomenbereiche in angemessener Weise ausleuchten kann. Mit dem Beitrag wird insofern auch nicht das Ziel verfolgt, die Relevanz der vorgestellten Perspektiven gegeneinander abzuwägen und eine dieser skizzierten Perspektiven in den Vordergrund zu stellen. Vielmehr wird in der bewussten Wahrnehmung der vorgestellten Perspektiven sowie dem Vergleich der jeweiligen Blickpunkte die Chance gesehen, neue Orientierungsmöglichkeiten zu schaffen, um die Komplexität aktueller Herausforderungen in einer durch digitale Medien durchdrungen Kultur angemessen erfassen zu können.

Literaturhinweise

- Baumgartner, Peter (2006): Web 2.0: Social Software & E-Learning, in: Computer + Personal (CoPers). Schwerpunktheft, E-Learning und Social Software 14.8, 20-22.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit, in: https://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf (22.8.2019).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in: https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf (22.8.2019).
- Bücker, Diana u.a. (2017): „Trendy, hip und cool“: Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule? Bielefeld.
- De Witt, Claudia u.a. (2007): Mediendidaktik. Bielefeld.
- Frohner, Herbert (2010): Social Tagging. Grundlagen, Anwendungen, Auswirkungen auf Wissensorganisation und soziale Strukturen der User, Boizenburg.
- Fromme, Johannes u.a. (2008a): Bildungspotenziale Digitaler Spiele und Spielkulturen, in: MedienPädagogik Bd. 15/16, <http://www.medienpaed.com/15/fromme0812.pdf> (22.8.2019).
- Fromme, Johannes u.a. (2008b): Pädagogische Medientheorie, Wiesbaden.
- Golder, Scott A. u.a. (2006): Usage Patterns of Collaborative Tagging Systems, in: Journal of Information Science 32.2, 198-208, DOI: [10.1177/0165551506062337](https://doi.org/10.1177/0165551506062337) (22.8.2019).
- Gouseti, Anastasia (2011): Web 2.0 and education. Not just another case of hype, hope and disappointment? In: Learning Media and Technology 3, 351-356, DOI: [10.1080/17439884.2010.509353](https://doi.org/10.1080/17439884.2010.509353) (22.8.2019).
- Grell, Petra u.a. (2014): Medienbildung 2.0. Soziale Online-Netzwerke in der pädagogischen Diskussion, in: Computer + Unterricht 95, 14-17.

- Iske, Stefan u.a. (2010): Wikis. Reflexivität, Prozessualität und Partizipation, in: Bachmair, Ben (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion 1, Wiesbaden, 141-151.
- Issing, Ludwig (2011): Psychologische Grundlagen des Online-Lernens, in: Klimsa, Paul u.a. (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, 2. Aufl., München, 19-34.
- Jörissen, Benjamin u.a. (2008): Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“. Artikulation, Partizipation, Syndikation, in: von Gross, Friederike u.a. (Hg.): Internet – Bildung – Gemeinschaft, Wiesbaden, 205-225.
- Jörissen, Benjamin (2009): Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten, in: Grell, Petra u.a. (Hg.): Neue digitale Kultur und Bildungsräume, Wiesbaden, 119-143.
- Jörissen, Benjamin (2011): Medienbildung. Begriffsverständnisse und -reichweiten, in: Grell, Petra u.a. (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz, München, 211-236.
- Jörissen, Benjamin u.a. (2009): Medienbildung. Eine Einführung, Stuttgart.
- Kammerl, Rudolf u.a.: Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Aktuelle Situation und Desiderata, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29.2 (2011), 172-184.
- Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 4. Aufl., München.
- Klimsa, Peter u.a. (2011): Online-Lernen. Planung, Realisation, Anwendung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen online, 2. Aufl., München.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2004): Standards der Lehrerbildung, Bildungswissenschaften / Kultusministerkonferenz.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, in: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (22.8.2019).
- KMK, Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt.

- Kretschmann, Rolf u.a. (2013): Literatur und Information. Datenbanken, Fachliteratur, Literaturrecherche und -verwaltung, in: Ebner, Martin u.a. (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Aufl., Berlin, 185-200.
- Marotzki, Winfried u.a. (2008): Wissen, Artikulation und Biographie. Theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung, in: Fromme, Johannes u.a. (Hg.): Pädagogische Medientheorie, 51-70.
- Müller-Prove, Matthias (2008): Modell und Anwendungsperspektive des Social Tagging, in: Gaiser, Birgit u.a. (Hg.): Good Tags - Bad Tags. Social Tagging in der Wissensorganisation, Münster, 15-22.
- Pinboard Blog (1.6.2017): Pinboard Acquires Delicious, URL: https://blog.pinboard.in/2017/06/pinboard_acquires_delicious/ (22.8.2019).
- Rau, Franco (2017): Hochschullehre mit dem Social Web? Zur Einschätzung von Trendthemen in Bildungskontexten, in: Bücker, Diana u.a. (Hg.): „Trendy, hip und cool“. Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule? Bielefeld, 95-105.
- Ruge, Wolfgang B. (2014): Pädagogik * Medien. Eine Suchanfrage, in: Marotzki, Winfried u.a. (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden, 187-207.
- Schiefner, Mandy (2008): Social Tagging in der universitären Lehre, in: Gaiser, Birgit (Hg.): Good Tags - Bad Tags. Social Tagging in der Wissensorganisation, Münster, 73-84.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2013): Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben, in: Ebner, Martin u.a. (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Aufl., Berlin, URL: https://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf (18.1.2020).
- Schorb, Bernd (2017): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Schorb, B. u.a. (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Aufl, München, 134-141.
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Band 3 des Handbuch Medienpädagogik, Stuttgart.
- Thillosen, Anne u.a. (2015): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bielefeld.
- Tulodziecki, Gerhard u.a. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, Bad Heilbrunn.

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, in: Moser, Heinz u.a.: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, 11-39.

Twitter Inc.: Twitter Allgemeine Geschäftsbedingungen, URL: <https://twitter.com/de/tos#updateintlWho> (22.8.2019).